Anna KAGANIEC-KAMIEŃSKA*

ZARYS PROBLEMATYKI JĘZYKÓW INDIAŃSKICH W AMERYCE ŁACIŃSKIEJ

The Indigenous Languages of Latin America – a Socio-Cultural Overview

Streszczenie

Określenie dokładnej liczby języków rdzennych funkcjonujących obecnie w Ameryce Łacińskiej jest niezmiernie trudne. Jakakolwiek nie byłaby ich liczba i charakterystyka, nie ulega wątpliwości, że języki indiańskie stanowią cenne dziedzictwo prekolumbijskiej przeszłości i odzwierciedlają wielkie bogactwo kulturowe regionu. Celem artykułu jest zarysowanie problematyki języków indiańskich w Ameryce Łacińskiej w ujęciu społeczno-kulturowym. Punktem wyjścia jest przedstawienie w zarysie różnorodności języków rdzennych w regionie oraz ich rozmieszczenia geograficznego. Następnie pokrótce omówiono wybrane problemy związane zarówno z miejscem języka w kulturze każdej grupy, jak również z prawami kulturowymi ludności rdzennej.

Słowa kluczowe: Ameryka Łacińska, języki indiańskie, języki zagrożone, prawa językowe, prawa kulturowe.

Summary

Determining the exact number of indigenous languages currently in use in Latin America is extremely difficult. Whatever their number and characteristics, there is no doubt that Indian languages constitute valuable pre-Columbian heritage of the past and reflect the great cultural diversity of the region. The purpose of this article is to outline the situation of Indian languages in Latin America from a socio-cultural perspective. The starting point is to present an overview of the diversity of indigenous languages in the region and their geographical distribution. Then the article briefly discusses selected issues associated with both the place of language in the culture of each group, as well as the cultural rights of indigenous peoples in Latin America.

Keywords: Latin America, indigenous languages, endangered languages, linguistic rights, cultural rights.

Wprowadzenie

Określenie dokładnej liczby języków rdzennych[1] funkcjonujących obecnie w Ameryce Łacińskiej jest niezmiernie trudne. Jednym z powodów są problemy natury językoznawczej wynikające z trudności z precyzyjnym wskazaniem różnic między językiem a dialektem[2]. Ponadto, nie istnieją wyczerpujące badania nad wieloma językami, różna bywa też perspektywa badawcza. Problemem innej natury mogą być trudności z dotarciem do społeczności posługujących się danym językiem. Te oraz inne przyczyny powodują, że zarówno jeśli chodzi o liczbę języków, jak i liczbę ich użyt-

* Dr Anna Kaganiec-Kamieńska – adiunkt w Instytucie Amerykanistyki i Studiów Polonijnych Uniwersytetu Jagiellońskiego.

[1] W artykule termin „rdzenny" używany jest wymiennie z terminem „indiański". Jego użycie dyktowane jest jego powszechnym występowaniem w odniesieniu do ludności tubylczej w różnych regionach świata – tak w dokumentach i raportach międzynarodowych, jak i innych publikacjach.

[2] Autorka dziękuje dr. hab. Andrzejowi Krzanowskiemu za komentarz i uwagi do wstępnej wersji artykułu.

kowników, można w wielu wypadkach operować jedynie szacunkami[3]. Region ten pod względem językowym pozostaje jednak jednym z najbardziej zróżnicowanych regionów świata.

Jakakolwiek nie byłaby ich liczba i charakterystyka, nie ulega wątpliwości, że języki indiańskie stanowią cenne dziedzictwo prekolumbijskiej przeszłości i odzwierciedlają wielkie bogactwo kulturowe regionu. Po przybyciu kolonizatorów niektóre z nich, jak choćby náhuatl czy keczua – służąc chrystianizacji i komunikacji międzygrupowej – uznano za „języki powszechne" (*lenguas generales*); stały się one językami misji, a nawet powstały katedry uniwersyteckie tych języków. Jednak z biegiem czasu – na skutek działań podejmowanych przez Koronę hiszpańską oraz na skutek rozpowszechnienia się języka portugalskiego po przybyciu dworu królewskiego do Brazylii – języki te utraciły swoją ważną pozycję i zostały zepchnięte na podrzędną pozycję. Również współcześnie, nie cieszą się one takim samym statusem jak język hiszpański czy portugalski, mimo (często symbolicznego) przywrócenia im ich znaczącego miejsca w społeczeństwach latynoamerykańskich na mocy przepisów zawartych w konstytucjach i innych regulacji prawnych. Przyjęcie tego typu regulacji było możliwe dzięki trwającemu od kilku dekad zainteresowaniu prawami kulturowymi ludności rdzennej na świecie. Z dążeniami do zagwarantowania grupom rdzennym ich praw poprzez przyjęcie stosownych regulacji kontrastuje jednak fakt, że same społeczności rdzenne w Ameryce Łacińskiej nierzadko postrzegają swoje języki jako „bagaż" utrudniający lub uniemożliwiający rozwój jednostki czy społeczności.

W socjologii narodu i grup etnicznych język zajmuje bardzo ważne miejsce. Postrzegany jako istotny w formowaniu się poczucia odrębności grupowej, jest też jednym z czynników spajających, integrujących różne grupy w ramach jednego społeczeństwa. W przypadku migracji, zmiana języka kraju/regionu macierzystego na język dominujący jest z kolei jednym z istotnych wskaźników świadczących o zachodzącym procesie asymilacji imigrantów i ich potomków. W ujęciu społeczno-kulturowym problematyka języków rdzennych powiązana jest zatem z samą grupą, jej miejscem w społeczeństwie, relacją państwo-ludność rdzenna oraz szeroko pojętymi prawami ludności rdzennej i grup mniejszościowych. Język zaś zajmuje centralną rolę w systemie kulturowym każdej grupy – jako jej wytwór, część i warunek, dzięki któremu przyswajamy kulturę naszej grupy, równocześnie zawierający w sobie cały schemat myślowy danej społeczności.

Celem artykułu jest zarysowanie problematyki języków indiańskich w Ameryce Łacińskiej w ujęciu społeczno-kulturowym. Punktem wyjścia jest przedstawienie w zarysie różnorodności języków rdzennych w regionie oraz ich rozmieszczenia geograficznego. Następnie pokrótce omówiono wybrane problemy związane zarówno z miejscem języka w kulturze każdej grupy, jak również z prawami kulturowymi ludności rdzennej, a mianowicie: witalność języków, działania na rzecz ochrony i rewitalizacji języków, dwujęzyczną edukację oraz dyskryminację językową.

[3] Wszystkie dane zawarte w niniejszym artykule należy traktować szacunkowo.

Mapa języków rdzennych we współczesnej Ameryce Łacińskiej

Według szacunków z lat 1990. cytowanych przez Archive of the Indigenous Languages of Latin America w Ameryce Łacińskiej mogą znajdować się w użyciu setki (ok. 550-700) języków indiańskich o zróżnicowanej charakterystyce (AILLA b. d.). Jak podaje *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina* (Sichra 2009a, s. 14), w regionie istnieje ok. 70 sklasyfikowanych rodzin językowych (podczas gdy języki europejskie należą jedynie do dwóch rodzin: indoeuropejskiej i ugrofińskiej)[4]. Ponadto, funkcjonuje tutaj ok. 29 języków niesklasyfikowanych lub izolatów, czyli takich, które nie wykazują pokrewieństwa z innymi językami. (Tym samym także i pod tym względem region jest bogatszy od Europy, gdzie funkcjonuje zaledwie jeden izolat – język baskijski) (por. AILLA).

Mapę języków rdzennych można próbować nakreślić, analizując poszczególne regiony Ameryki Łacińskiej, można również skupiać się na szacunkowej liczbie użytkowników poszczególnych języków, bądź też na poszczególnych rodzinach językowych. Perspektywy te wzajemnie się uzupełniają, gdyż rodziny językowe/języki często wykraczają poza granice krajów i regionów. Ma to miejsce chociażby w wypadku rodzin arawak czy chibcha (występujących zarówno w Ameryce Południowej, jak i Środkowej) czy też w wypadku języka q'eqchi' z rodziny języków maya (w Belize, Gwatemali i Meksyku), co ma istotne konsekwencje zarówno dla społeczności posługującej się danym językiem – włączając w to kwestie tożsamości narodowej/etnicznej – jak i dla niego samego (López 2009, ss. 968-974).

Największe bogactwo języków indiańskich znajduje się przede wszystkim w regionie Amazonii i na obszarze andyjskim, jak również w Meksyku i Gwatemali[5]. Jak podaje Marie-Claude Mattei Muller (2007, ss. 187-188), Ameryka Południowa posiada największą na świecie różnorodność rodzin językowych, zaś w krajach Amazonii koncentruje się najwięcej, bo ponad 90%, (czyli nawet ok. 430) języków tego kontynentu. Na wyspach karaibskich języki rdzenne nie przetrwały do dnia dzisiejszego. Pierwszy język, z którym zetknęli się konkwistadorzy – taíno (z rodziny arawak), jakim posługiwała się ludność Hispanioli, Portoryko, Kuby, Wysp Bahama i Jamajki – nie przetrwał pierwszych stu lat ich obecności. Z biegiem czasu zginęły i inne języki wysp. (Aikhenvald 1999, ss. 67-71). Dużą liczbę języków rdzennych odnotować można jednak w regionie karaibskim Ameryki Południowej. Te używane w regionie Kolumbii, Wenezueli, Surinamu, Gujany i Gujany Francuskiej należą do kilku lub kilkunastu rodzin, m.in. arawak, caribe, tupí, chibcha, yanomami. Sama Kolumbia poszczycić się może ok. 65 językami indiańskimi (*Lenguas nativas*, b.d.).

[4] Szerzej na temat klasyfikacji języków świata zob. np. Alfred F. Majewicz, 1989, *Języki świata i ich klasyfikowanie*, PWN, Warszawa.

[5] Należy zaznaczyć, że zawarte w literaturze przedmiotu informacje na temat liczby języków, ich charakterystyki oraz liczby użytkowników często wykazują znaczące rozbieżności. Zob. np. A. Palacios (coord.) (2008a); *Lenguas vivas en América Latina* (2004); *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina*, tom 1 i 2 (2009).

Językiem o największej liczbie użytkowników w Ameryce Łacińskiej (około 8-10 mln) jest keczua (używany w Peru, Boliwii, Ekwadorze, Kolumbii, Argentynie i Chile), jakkolwiek w regionie andyjskim ważną rolę odgrywa też ajmara (ponad 2 mln w Boliwii, Peru, Argentynie i Chile) (Calvo Pérez 2004, ss. 304-305; Sichra 2009a, s. 12; Jensen 1999, s. 130). Mówiąc o różnorodności językowej, warto pamiętać, że na keczua składa się wiele dialektów, które mogą być między sobą niezrozumiałe (zob. Torero 1983, ss. 61-92). Zarówno w Peru, jak i w Boliwii posługuje się nim większość ludności rdzennej (*Mapa etnolingüístico* 2010, s. 288; *Bolivia: características sociodemograficas* 2005, s. 65)[6]. W Ekwadorze językiem o największym zasięgu jest lokalna odmiana keczua – kichwa i jego warianty (Haboud, de la Vega 2008, ss. 161-162). Zasięg języków keczua i ajmara oraz różnice dialektalne wymagały ustanowienia ujednoliconych oficjalnych alfabetów, używanych w tekstach pisanych. Alfabety te są wspólne dla różnych wariantów keczua, a równocześnie zawierają znaki reprezentujące charakterystyczne dla nich fonemy[7]. Alfabet taki został przyjęty w Boliwii w 1984 r.[8], w Peru w 1985 (alfabety w tych dwóch krajach różnią się jedynie jednym zapisem: boliwijskie „j" występuje jako „h" w Peru), zaś używany w Ekwadorze od 1980 r. alfabet kichwa został w 1998 r. poddany modyfikacjom, które miały go zbliżyć do alfabetów używanych w Boliwii i Peru. Nie wszyscy jednak popierają te zmiany (Sichra 2009b, s. 570; López, García 2009b, s. 584; López, García 2009a, s. 600).

Innym ważnym językiem w regionie jest też guaraní paraguayo, którym posługują się ok. 4 mln osób w Paragwaju oraz na terenach przygranicznych Argentyny i Brazylii (Jensen 1999, s. 130). Przypadek Paragwaju jest szczególny nie tylko w regionie, ale i w całej Ameryce Łacińskiej. Jest on jedynym krajem, który jest oficjalnie dwujęzyczny – obok hiszpańskiego oficjalnym językiem kraju jest właśnie guaraní. Należy podkreślić przy tym, że Paragwaj pod względem rasowym nie jest *de facto* krajem indiańskim. Guaraní posługuje się ponad 85% populacji kraju, a aż 27% mieszkańców ani nie mówi, ani nie pisze po hiszpańsku (*monolingües guaraní*) (Perasso 2010)[9].

Guaraní paraguayo wykazuje wpływy hiszpańskiego, wśród których znajdują się nie tylko zapożyczenia leksykalne, ale także gramatyczne (Palacios Alcaine 2008a, ss. 284-285; Silva 2007, s. 115). „Puryści" próbują jednak oczyścić go z hispanizmów (*guaraní académico*), nie zważając na to, że język ten swą unikalną charakterystykę zawdzięcza procesom historycznym, kształtującym późniejszy Paragwaj, ani na to, że język ten, szeroko używany przez społeczeństwo, jest istotnie językiem narodowym,

[6] W Peru na niemal 4 mln osób posługujących się językami rdzennymi, prawie 3,3 mln osób mówi w języku keczua, a ponad 430 tys. w ajmara. Podobnie, jak wynika ze źródeł boliwijskiego Narodowego Instytutu Statystycznego, język keczua jest językiem najczęściej używanym przez ludność rdzenną (2,3 mln), przed ajmara (1,5 mln).

[7] G. Solís Fonseca (2011), s. 14.

[8] Szerzej zob. np. Xavier Albó, 1987, „Problemática lingüística y meta-lingüística de un alfabeto quechua: una reciente experiencia boliviana", *Indiana* 11, s. 236.

[9] Porównanie danych z kilku ostatnich spisów powszechnych zob.: S. N. Gynan (2007b), ss. 284-301.

stanowiącym też o ich tożsamości[10]. Należy pamiętać, że obok guaraní paraguayo w Paragwaju funkcjonują inne warianty guaraní, m.in.: avá guaraní, Mbyá oraz pãi tavyterã, którymi posługują się niektóre ze społeczności niewielkiej w tym kraju ludności rdzennej (stanowiącej ok. 87 tys. osób, czyli mniej niż 2% populacji kraju (*Pueblos Indígenas del Paraguay* 2003, s. 11)). Grupy te oparły się wchłonięciu w czasach kolonizacji oraz asymilacji, obecnie wykazują jednak zróżnicowany poziom zachowania języka, a tym samym zróżnicowaną znajomość guaraní paraguayo i hiszpańskiego (Meliá 2009, ss. 175-182).

Obok keczua, ajmara i guaraní paraguayo ważnymi językami w regionie są też náhuatl (używany przez ponad 1,4 mln osób w Meksyku) oraz quiché/k'iche' (ok. 1 mln w Gwatemali i Meksyku) (*Programa para el Desarrollo* b. d., ss. 36-37; INE 2002). Náhuatl należy do jednej z najliczniejszych spośród jedenastu rodzin językowych w Meksyku (CLIN 2008, ss. 39-42). Z kolei quiché należy do ważnej rodziny językowej – maya, w ramach której obecnie funkcjonuje około 30 języków w Meksyku, Gwatemali, Belize oraz Hondurasie (Sichra 2009a, s. 14; Suárez 2007, ss. xiv-xvii). W samej tylko Gwatemali aż 21 z 23 języków rdzennych należy właśnie do tej grupy (García Tesoro 2008, s. 97). Poza rodziną maya w krajach Ameryki Środkowej języki funkcjonują w ramach kilku innych rodzin, m.in.: chibcha, która jest często uważana za swoisty „językowy i kulturowy most pomiędzy Ameryką Południową i Środkową" (Campbell 2000, s. 176).

Obok języków posiadających wielu użytkowników, na mapie Ameryki Łacińskiej znajdują się jednak i takie, których liczba użytkowników nie przekracza dwudziestu, a nawet dziesięciu. Na przykład, poważnie zagrożona jest znakomita większość języków należących do najliczniejszej rodziny językowej regionu – arawak, liczącej obecnie ok. 40 żywych języków występujących nawet w 11-12 krajach regionu (w regionie karaibskim, w Brazylii, Boliwii i Peru oraz w czterech krajach Ameryki Środkowej). Młodsze pokolenia posługują się bowiem raczej językiem narodowym danego państwa lub lokalnym lingua franca (Lingua Geral Amazônica, keczua lub tucano). Stabilnie wygląda sytuacja języka guajiro w Wenezueli i Kolumbii (60-300 tys. użytkowników) oraz garífuna w Ameryce Środkowej (30-100 tys. w Belize, Gwatemali, Hondurasie i Nikaragui) (Aikhenvald 1999, ss. 65, 72; Sichra 2009a, s. 14). Garífuna posiada ciekawą charakterystykę, a grupa nim się posługująca wywodzi się oryginalnie z wyspy San Vicente i ma mieszane korzenie – rdzenne oraz afrykańskie. Rasa stanowi zatem dodatkowy element kształtujący tożsamość grupy. Język garífuna należy jednak do rodziny arawak, posiada też elementy z caribe oraz z języków europejskich (głównie z francuskiego) (Tovar 2001, ss. 117-118).

Szczególnie bogata pod względem językowym jest Brazylia, jednak większość występujących tutaj języków jest poważnie zagrożona, a populacja Indian jest tutaj bar-

[10] Szerzej zob. np. Katherine Mortimer, (2006), „Guaraní Académico or Jopará? Educator Perspectives and Ideological Debate in Paraguayan Bilingual Education", *Working Papers in Educational Linguistics* 21/2, ss. 45-71; Silva 2007.

dzo niewielka. Około 170 językami (należącymi do ok. dwudziestu rodzin, m.in. arawak, tupí-guaraní, macro-jê) posługuje się jedynie ok. 155 tys. osób (Aikhenvald, Dixon 1999, s. 341; Azevedo 2005, s. 18). Stosunkowo niewielka (50 tys.) jest też liczba użytkowników języków z drugiej najliczniejszej rodziny językowej – caribe. W ramach niej obecnie prawdopodobnie nadal funkcjonuje około 30 języków, a wszystkie one występują w obrębie sześciu krajów Ameryki karaibskiej: Kolumbii, Wenezueli, Gujany, Gujany Francuskiej, Surinamu oraz Brazylii (Derbyshire 1999, s. 23). Wśród najliczniejszych rodzin językowych znajduje się także rodzina tupí, a w jej ramach najbardziej znana gałąź tupi-guaraní, która odegrała ważną rolę w czasie kolonizacji zarówno hiszpańskiej, jak i portugalskiej. Języki z tej rodziny funkcjonują obecnie w ośmiu krajach regionu. Według źródeł z 1999 r., wiele z nich było używanych przez kilku do kilkudziesięciu użytkowników (Rodrigues 1999, ss. 107-109; Jensen 1999, ss. 125-132; por. Sichra 2009a, s. 14). Trudno zatem określić, ile spośród tych języków nadal funkcjonuje.

Regionem, który, ze względu na podejmowane w przeszłości radykalne środki wobec ludności rdzennej, nie posiada obecnie licznej populacji indiańskiej jest Cono Sur, czyli kraje południowego stożka. *De facto* w Urugwaju nie używany jest obecnie żaden język rdzenny. Niemniej, jak wynika z Encuesta Nacional de Hogares Ampliada (ENHA) z 2006 r., niemal 4% populacji tego kraju deklaruje korzenie indiańskie. W ciągu 10 lat odnotowano w tej kwestii znaczący wzrost w porównaniu z wcześniejszymi danymi z 1996 r., co pokazuje, jak zauważa Marisa Censabella, „zmianę w postrzeganiu tożsamości, której należy się uwaga władz oraz badania etnograficzne i demograficzne" (Censabella 2009, s. 172). Wśród wyróżniających się grup rdzennych w regionie Cono Sur znajdują się Mapuche w Chile i Argentynie, posługujący się językiem mapudungun. Grupa ta w historii dała się poznać jako stawiająca niezwykle zacięty opór wobec działań rządów oraz jako obrońcy swej autonomii. Dzisiaj jest aktywna na polu praw kulturowych, jednak różne społeczności wykazują odmienny stopień zachowania, kultywowania oraz przekazywania języka kolejnym generacjom (Hernández, Argüelles 2009, s. 130; Malvestitti 2009, s. 119).

Wybrane problemy

1. Zagrożone dziedzictwo

W zależności od źródła i przyjętej definicji „języka zagrożonego" informacje na ich temat mogą się różnić[11]. Trudno też dokładnie ustalić, ile języków w Ameryce Łacińskiej zginęło od początków konkwisty. W samym Meksyku już od XII w. miało zniknąć 113 języków (Grinevald 2007, s. 60), zaś w Ameryce Południowej od początku

[11] Informacji na temat języków zagrożonych regionie dostarczają m.in.: raport *UNESCO Interactive Atlas of the World's Languages in Danger*, b.d.; Ch. Moseley (ed.) (2007); M. Brenzinger (red.) (2007).

kolonizacji – ponad połowa (Moore 2007, s. 29). Również i XX w. nie jest pod tym względem wyjątkowy. Obecnie dziesiątki a nawet setki języków są zagrożone, głównie w Brazylii, gdzie, jak wspomniano, wiele języków pozostaje w użyciu przez bardzo niewielkie społeczności. *De facto* niektórzy badacze pozostają na stanowisku, że *wszystkie* języki rdzenne Ameryki Południowej oraz Środkowej – być może poza guaraní paraguayo – należy uznać za zagrożone (Adelaar 2007, s. 99; Zimmermann 2004, s. 26).

Jednym z kryteriów, które bierze się pod uwagę oceniając witalność języka, jest liczba jego użytkowników. Wraz ze śmiercią ostatniego z nich, umiera również jego język. Jednak fakt, że danym językiem posługuje się niewiele osób, niekoniecznie musi oznaczać jego rychłą śmierć (np. gdy jest to język narodowy, odizolowany od innych – jak w wypadku islandzkiego) (Tsunoda 2006, s. 50). Ważne jest zatem również *znaczenie*, jakie nadają swemu językowi poszczególne grupy, jednym słowem, czy stanowi on istotny element, w oparciu o który kształtuje się tożsamość grupy. W tym wypadku poczucie konieczności ochrony, kultywowania i przekazania swego języka kolejnym pokoleniom będzie znaczące. Istotnie, niektóre niewielkie liczebnie grupy w Ameryce Łacińskiej zdają się doskonale pielęgnować swój język i używają go z dumą. Przykładem może być np. grupa yaqui w Meksyku, która nadal używa swego języka, ponieważ uważa go za jeden z kluczowych elementów ich tożsamości (*Acciones de Gobierno* 2008, s. 45). Jeśli z kolei dzieci zrzekną się języka swoich rodziców, proces jego wymarcia może nastąpić bardzo szybko bez względu na liczebność grupy. Wydaje się więc, że bardziej znaczące dla uznania języka za umierający niż całkowita liczba użytkowników jest stopień przyswajania języka przez kolejne pokolenia, a zatem liczba dzieci mówiących tym językiem. Na przykład, w kilku społecznościach posługujących się językiem kikapú w meksykańskim stanie Coahuila zmniejszają się szanse na jego przekazanie kolejnym pokoleniom. Obecnie mówi nim około 140 osób, przy czym zauważalne jest wyraźne rozwarstwienie grupy: starsze pokolenie posługuje się jedynie kikapú, osoby w średnim wieku są dwujęzyczne (kikapú-hiszpański) lub trzyjęzyczne, (kikapú-hiszpański-angielski), natomiast młode pokolenie zdecydowanie preferuje angielski, używając kikapú jedynie w rozmowach z rodzicami lub dziadkami (*Acciones de Gobierno* 2008, ss. 48, 50).

Zdolność języka do przetrwania zależy jednak również od innych czynników (zob. Tsunoda 2006, ss. 49-57). Jednym z nich jest rozproszenie użytkowników języka. Jak stwierdza Klaus Zimmermann, w dłuższej perspektywie czasowej za zagrożony, wbrew pozorom, można uznać również język náhuatl, posiadający obecnie w Meksyku, jak wspomniano, najwięcej użytkowników. Grupa posługująca się nim nie stanowi bowiem jednej zwartej społeczności żyjącej na określonym terenie, ale składa się na nią wiele, mniej lub bardziej licznych, oddzielnych społeczności. W wypadku takiej fragmentacji (politycznej i ekonomicznej) społeczności lokalne „nie funkcjonują jak jedna grupa językowa, ale jak wielość grup, z których każda jest liczebnie niewielka i zachowują się jak małe społeczności." (Zimmermann 2004, s. 26). Również i migracje stawiają pod znakiem zapytania witalność języków, nawet tych posiadających najbardziej liczne grupy użytkowników. W nowym otoczeniu język rzadko jest bowiem w stanie

przetrwać kilka pokoleń. Tak wygląda sytuacja choćby migrantów keczua do miast, czy też migrantów posługujących się językami mixtec i zapotec (Adelaar 2007, s. 99).

Wspomniane czynniki są bezpośrednio związane z samą grupą indiańską, jej zachowaniami językowymi oraz podejmowanymi przez nią decyzjami życiowymi. Jednak nie mniej ważne czynniki mające wpływ na żywotność języka mogą nie zależeć bezpośrednio od samej grupy. Wśród nich wymienić należy przede wszystkim politykę językową krajów, w jakich dane języki są używane (Calvo Pérez 2004, ss. 308-309), a więc np.: przepisy konstytucyjne oraz inne regulacje prawne, które mogą dotyczyć chociażby statusu języka, praw językowych ludności rdzennej oraz grup mniejszościowych, edukacji, stosowania języków w administracji czy wymiarze sprawiedliwości. Na liczbę użytkowników języka musiały mieć też wpływ działania wymierzone nie bezpośrednio w język, ale w samą grupę jego użytkowników. W przypadku Peru będą to sterylizacje Indianek dokonywane przez rząd Alberto Fujimoriego w ramach „polityki planowania rodziny" (Calvo Pérez 2004, s. 302), zaś w kontekście Ameryki Środkowej – masowe mordy w XX w. na Indianach w Gwatemali i Salwadorze dokonywane przez konserwatywne elity. Działania te nie pozostały bez wpływu na liczebność i kondycję społeczności indiańskich i ich języków. Z kolei w Salwadorze, jak zaznacza Willem Adelaar (2007, ss. 98-99), prześladowania po powstaniu ludności rdzennej w roku 1932, doprowadziły praktycznie do zniszczenia kultury i języka pipil (náhuat-pipil). Obecnie są one rewitalizowane (zob. Lemus 2008, ss. 48-61).

2. Prawa językowe i działania na rzecz ochrony języków

Zainteresowanie prawami kulturowymi ludności rdzennej na świecie przyniosło w ostatnich dekadach szereg istotnych regulacji międzynarodowych, w szczególności zaś Konwencję 169 Międzynarodowej Organizacji Pracy z 1989 r. („Konwencja dotycząca ludności tubylczej i plemiennej w krajach niezależnych"). Praw językowych dotyczy także przyjęta przez ONZ „Deklaracja Praw Osób Należących do Mniejszości Narodowych lub Etnicznych, Religijnych i Językowych" (1992), w artykule 2. podkreślająca prawo mniejszości do swobodnego używania własnego języka, a w artykule 4. – prawo do pobierania nauki w miarę możliwości w języku macierzystym lub do dostępu do „udogodnień służących nauce ich macierzystego języka". Bardzo istotna jest też podpisana w 1996 r. tzw. Karta Barcelońska, czyli „Declaración Universal de Derechos Lingüísticos Preliminares" („Powszechna deklaracja praw językowych"), która stała się m.in. pewnym punktem odniesienia w debatach nad prawami językowymi w Meksyku.

Również i wiele krajów latynoamerykańskich poczyniło kroki mające zapewnić poszanowanie i ochronę różnorodności kulturowej. W konstytucjach z jednej strony odniesiono się do „wielokulturową/wieloetniczną natury" państw, z drugiej zaś poruszono też kwestie dotyczące języków rdzennych. Uznano je więc za część dziedzictwa narodowego lub nadano im ważny status na terenach zamieszkiwanych przez ludność rdzenną (np. w Meksyku, Peru czy Boliwii). Decyzje o oficjalnym statusie języka po-

dejmowane bywają również na niższym szczeblu administracyjnym. Na przykład, w roku 2002 brazylijska gmina (*município*) Saõ Gabriel da Cachoeira w stanie Amazonas przyjęła zarządzenie 145/2002, na mocy którego językami oficjalnymi, obok portugalskiego, stały się języki Nheengatu, Tukano oraz Baniwa (Azevedo 2005, s. 18).

Przypadkiem szczególnym jest, jak wspomniano, Paragwaj. Status języka oficjalnego kraju został nadany guaraní niedawno, mimo że *de facto* przez większość swej historii, a nawet jeszcze na początku XX w., kraj ten był niemal wyłącznie guaraníjęzyczny (Meliá 2004, s. 271). Do tak dużego rozpowszechnienia się tego języka mogło przyczynić się kilka czynników. Jednym z nich była działalność ewangelizacyjna misjonarzy w XVII i XVIII w., którzy nauczając wyłącznie w guaraní izolowali społeczność, tworząc w ten sposób swoistą barierę językową. Z drugiej strony nie bez znaczenia był też proces metysażu, a przez to rozpowszechnianie się guaraní wśród dzieci pozostających pod opieką matki (Meliá 1983, s. 43-50; Mello-Walker 2004, s. 258; Klee, Lynch 2009, ss. 10-11). Wpływ miały z pewnością również i inne czynniki historyczne, jak przykładowo dyktatura „protektora guaraní", José Gaspara de Francia (1814-1840), która przyczyniła się do jeszcze większej izolacji kraju, a równocześnie osłabiła hiszpańskojęzyczną elitę, wojna Trójprzymierza (1864-1870) oraz późniejsza niestabilność polityczna kraju. Rządy generała Stroessnera (1954-1989) również nie prowadziły do wyeliminowania jednojęzyczności w guaraní. W 1967 r. guaraní ogłoszono językiem „narodowym", a hiszpański językiem oficjalnym. Po upadku dyktatury Stroessnera rozwinęła się polityka dwujęzyczności, zaś obecny status języka oficjalnego guaraní uzyskał dopiero na mocy Konstytucji z 1992 r. (zob. też Gynan 2007a, ss. 243-253).

Poza zmianami konstytucyjnymi kraje latynoamerykańskie wprowadzają też inne regulacje prawne mające zagwarantować prawa językowe Indianom. Są wśród nich: meksykańska „La Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas" (2003) (zob. Kaganiec-Kamieńska 2009, ss. 162-167), gwatemalska „Ley de Idiomas Nacionales" (2003), wenezuelska „Ley de idiomas indígenas" (2008), kolumbijska „Ley de Lenguas Nativas" (2010), niedawno (2011) przyjęta w Peru ustawa nr 29735, uchylająca wcześniejsze przepisy z 2003 r. oraz paragwajska „La Ley de Lengua"[12] (por. *¿Por qué se presentó?* b.d.; *Ley N° 29735* 2001). Sama legislacja nie stanowi jednak rozwiązania problemów, zawsze bowiem pozostaje kwestia jej właściwej implementacji.

Poza sferą prawną, na uwagę zdecydowanie zasługuje działalność akademii języków indiańskich oraz innych projektów językowych. Za przykład mogą posłużyć instytucje funkcjonujące w Gwatemali i Meksyku. W Gwatemali działają np. (również przy współpracy zagranicznych badaczy): Academia de Lenguas Mayas de Guatemala (która w 1987 r. przyjęła ujednolicony alfabet języków maya), Proyecto Lingüístico Francisco Marroquín (założony w 1970 r. przez językoznawcę Terrence'a Kaufmana), czy Oxlajuuj Keej Maya' Ajt'iib' (OKMA). OKMA, obok badań językowych, prowadzi także dokumentację i archiwizację języków zagrożonych w Gwatemali (zob. Grinevald 2007, ss. 67-69; García Tesoro 2004, ss. 185-187). Z kolei w Meksyku aktywnie na po-

[12] Szerzej w dalszej części artykułu.

lu promocji (w tym produkcji materiałów czy słowników), ochrony i rewitalizacji języków rdzennych działają m.in.: Academia de la Lengua Maya, Academia de la Cultura Hñahñu, Academia de la Lengua Purépecha, akademia języka tenek (huasteco) (*Dhuchum Tsalap ti Tenek)*, Academia de la Lengua Mixteca, Academia Náhuatl del Centro Cultural de la Huasteca, Academia de la Lengua Chinanteca, Organización de Investigadores de la Cultura Mazateca, czy Centro de Investigación y Difusión Zapoteca de la Sierra Juárez oraz grupa pracująca na rzecz ginącego języka kiliwa (Terborg, Garcia Landa, Moore 2007, ss. 148-149).

3. Dyskryminacja językowa

Sam fakt uznania języków rdzennych za języki oficjalne lub dziedzictwo narodowe nie jest wystarczający. Problemy może rodzić, na przykład, egzekwowanie poszczególnych regulacji. Przykładem dyskryminacji językowej, a w szerszym kontekście także kulturowej, jest choćby ograniczony dostęp ludności indiańskiej w Meksyku posługującej się wyłącznie swoim językiem, lub wykazującej ograniczony poziom znajomości hiszpańskiego, do wymiaru sprawiedliwości, czy administracji państwowej, chociaż teoretycznie gwarantuje im to konstytucja federalna (Kaganiec-Kamieńska 2009, ss. 165-167). Z kolei guaraní w Paragwaju, mimo oficjalnego statusu, posiada niski prestiż, chociaż od 2009 r. jest też jednym z języków oficjalnych Mercosuru (*La cumbre de presidentes* 2009). Używany jest głównie w zaciszu domowym, podczas gdy hiszpański dominuje w sytuacjach oficjalnych, środkach masowego przekazu (zob. Silva 2007, ss. 114-122), czy w edukacji. *De facto* jego oficjalny status jest zatem w zasadzie jedynie symboliczny. O niższym statusie tego języka świadczy też fakt, że oficjalna strona internetowa rządu paragwajskiego nie funkcjonuje w wersji guaraní, czego można by oczekiwać w kraju dwujęzycznym. Dwie dekady po ustanowieniu guaraní językiem oficjalnym kraju nie opracowano jeszcze jego ortografii, gramatyki, brak też oficjalnego słownika. W styczniu 2011 r. weszła w życie ustawa numer 4251 – „La Ley de Lengua" – mająca na celu ochronę i promocję języków narodowych, które ma ostatecznie zapewnić *guaraní* rzeczywisty status równy hiszpańskiemu. Ustawa ta zakłada powstanie Secretaría Nacional de Políticas Lingüísticas, ale również Akademii Języka Guaraní (Academia de la Lengua Guaraní), która ma zająć się m.in. opracowaniem alfabetu, gramatyki oraz słownika. Jednak wdrażanie ustawy napotyka na istotne problemy (*Gobierno promulga* 2011).

Wydarzeniem, które wzbudziło debatę na temat dyskryminacji mniejszości językowych w Peru, jest przypadek jednej z tamtejszych parlamentarzystek. Warto w tym kontekście pamiętać, że język keczua był – na mocy dekretu z 1975 r. – drugim językiem oficjalnym Peru, jednak konstytucja z 1979 r. ustanowiła hiszpański językiem oficjalnym kraju, a języki rdzenne oficjalnymi na tych obszarach, gdzie dominują (*predominan*) (Klee, Lynch 2009, ss. 9-10). W kwietniu 2009 r. BBC Mundo doniosło, że jedna z peruwiańskich gazet, *Correo*, opublikowała zdjęcie świadczące o błędach orto-

graficznych, jakie w języku hiszpańskim popełnia Hilaria Supa z Partido Nacionalista (*Debate por „discriminación" lingüística* 2009). Podpis pod zdjęciem brzmiał: „jej znajomość ortografii pozostawia wiele do życzenia" („sus limitaciones en cuanto a ortografía dejan mucho que desear"). Supa pochodzi z grupy rdzennej, a jej pierwszym językiem jest keczua. Jak argumentuje, nigdy nie miała możliwości chodzić do szkoły, a „czytać i pisać nauczyła się właśnie dlatego, że widziała dyskryminację i nierówności w stosunku do osób posługujących się keczua". Poruszenie sięgnęło Parlamentu, który zdecydowaną większością głosów oficjalnie potępił ten artykuł. Jedynie dwie osoby były przeciwne, a jedna – wstrzymała się od głosu. Argumentacja głosujących przeciw opierała się na stwierdzeniach, że artykuł nie krytykował Supy ze względu na jej pochodzenie, ale na brak znajomości hiszpańskiego, jak również, że dziennik wyrażał jedynie obawę o „jakość reprezentacji politycznej w Peru" („calidad de la representación en el Perú"). Całe zdarzenie wpisuje się w temat dyskryminacji mniejszości językowych. Należy bowiem pamiętać, że znacząca część peruwiańskiego społeczeństwa nadal posługuje się jedynie językiem keczua (Steckbauer 1995, s. 514)[13], pozostając tym samym na uboczu życia społecznego i politycznego kraju.

4. Dwujęzyczna edukacja

Z kwestią poprawy szans życiowych bezpośrednio związane jest zagadnienie edukacji. Rozpatrując temat dwujęzycznej edukacji w Ameryce Łacińskiej w XX i XXI w. warto zwrócić uwagę na kilka aspektów.

Pierwszym jest zmiana podejścia do kwestii języków rdzennych (i ludności indiańskiej), jaka dokonała się wraz z upływem czasu. Początkowo, programy dwujęzycznego nauczania przyjmowały asymilacjonistyczną perspektywę względem Indian, a rdzenny język nauczania miał w toku nauki być zastępowany hiszpańskim (*transitional bilingual education*). Jak zauważa Luis Enrique López (2009, s. 8), ta strategia nadal jest używana w większości krajów regionu. Na przełomie lat 70. i 80. XX wieku, pod wpływem aktywności i nacisku społeczności indiańskich[14], będących wyrazem jej świadomości grupowej i woli działania, zarysowało się nowe podejście w sferze edukacji dwujęzycznej, zakładające obecność obu języków w całym procesie nauczania (*maintenance and development*) (López 2009, s. 8; López, Sichra 2008, s. 296; Cummings, Tamayo 1994, s. 1). Obecnie zaś, jak pisze López, „region stopniowo przechodzi od dwujęzycznej edukacji międzykulturowej dla Indian (*indigenous intercultural bilingual education*) do edukacji międzykulturowej skierowanej do wszystkich uczniów (*intercultural education for all*)" (López 2009, ss. 9-10). Przykładami udanych programów tego

[13] Dane peruwiańskiego Censo de Población Nacional z 1981 r.: na 14,5 mln mieszkańców kraju (powyżej 5. roku życia), 10,6 mln mówiło wyłącznie po hiszpańsku, ok. 2 mln było dwujęzycznych hiszpańsko-keczua, 1,1 mln posługiwało się wyłącznie keczua (ok. 7,6% populacji kraju).

[14] Szerzej o aktywności i rozwoju ruchów indiańskich w Ameryce Łacińskiej zob. np.: A. Posern-Zieliński (2005).

typu są, jak podaje López (2009, s. 9): prywatne Colegio Pukllasunchis w Cuzco (Peru), gdzie nauczany jest keczua jako język drugi, oraz wprowadzanie języka maya jako drugiego w meksykańskich szkołach publicznych.

Drugim ważnym aspektem edukacji dwujęzycznej w Ameryce Łacińskiej są różne mechanizmy powstawania programów dwujęzycznych w poszczególnych krajach. W krajach takich, jak Meksyk czy Peru (w których notabene w latach 1930. miały miejsce pierwsze w regionie eksperymenty z nauczaniem dwujęzycznym) programy edukacji dwujęzycznej powstały odgórnie. Zaś w innych krajach, jak w Ekwadorze oraz Boliwii, do rozwoju tych programów prowadziły inicjatywy oddolne (zob. López 2009, ss. 14-33).

Trzecią kwestią jest działalność i ważna rola *Summer Institute of Linguistics* (SIL) – organizacji religijnej, badającej i dokumentującej mniej znane języki świata, której głównym celem jest przetłumaczenie Biblii na te właśnie języki. Pierwszym krajem regionu, w którym pojawił się SIL w latach 30. XX wieku był Meksyk. Organizacja ta następnie rozszerzyła swą działalność na inne kraje na mocy umów z poszczególnymi rządami – obecnie SIL nadal funkcjonuje, np. w Brazylii i Peru (SIL b.d.). Działalność organizacji poddana była przez niektórych ostrej krytyce – również z powodu jej prawdopodobnej współpracy z kompaniami naftowymi (Perkins 2006, ss. 182-183), inni jednak zwracają uwagę na jej pozytywne efekty, jakimi było m.in. opracowanie alfabetów języków rdzennych czy zwiększenie wśród Indian poczucia własnej wartości (López, Sichra 2008, s. 296).

Mówiąc o edukacji dwujęzycznej w Ameryce Łacińskiej należy też zwrócić uwagę na rozszerzenie skali programów dwujęzycznych od chwili powstania pierwszych z nich. Początkowo, do około lat 70. XX wieku, programy te istniały jedynie w pięciu krajach Ameryki Łacińskiej – tych o dużej populacji Indian, a więc: w Meksyku, Gwatemali, Peru, Ekwadorze oraz Boliwii. Jednak do roku 2006, jak podają Luis Enrique López oraz Inge Sichra, projekty tego typu prowadzono już w siedemnastu państwach (López, Sichra 2008, s. 298).

Co niezwykle istotne, wraz z upływem czasu nastąpiło również wyjście edukacji dwujęzycznej poza szkołę podstawową (zob. López 2009, ss. 14-33). Wśród bardziej renomowanych programów uniwersyteckich znajduje się PROEIB (Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos) na Uniwersytecie San Simón w Cochabamba w Boliwii (od 1996 r.). Wartym zauważenia jest także Universidad Veracruzana Intercultural w Meksyku[15]. Programy lub uniwersytety umożliwiające edukację Indian otwarto także w Peru, Brazylii, Kolumbii, Ekwadorze i Gwatemali (López 2009, s. 13), jak również w Wenezueli (Daniels 2011).

Dwujęzyczny Paragwaj boryka się ze swoimi problemami (zob. Gynan 2007a, ss. 233-242; Palacios Alcaine 2004, ss. 215-221; Mello-Walker 2004, ss. 259-265).

[15] Zob. np. Luciano Pedota, „Indigenous Intercultural Universities in Latin America: Interpreting Interculturalism in Mexico and Bolivia" (2011), praca magisterska, Loyola University Chicago. http://ecommons.luc.edu/luc_theses/516.

Obecnie oficjalną polityką kraju jest edukacja dwujęzyczna (w guaraní i hiszpańskim), zaś inne mniejszości (w tym grupy indiańskie) muszą wybrać jeden z języków oficjalnych jako język nauczania. Edukacja w guaraní jest jednak *de facto* niemal wyłącznie ograniczona do szkoły podstawowej, czego jednym z powodów może być, jak zauważa López (2009, s. 29, przypis 33), „stopień puryzmu" i „intelektualizacja", z jakimi przygotowywane są materiały dydaktyczne, co oznacza, że język w podręcznikach nie odpowiada językowi społeczności. Bartolomeu Meliá wskazuje też na problemy pedagogiczne oraz dydaktyczne wynikające ze złego przygotowania nauczycieli. Kłopotliwe dla uczniów może być też używanie różnych wariantów ortograficznych (Meliá 2011).

Programy dwujęzycznej edukacji w Ameryce Łacińskiej mają wiele osiągnięć. (López, Sichra 2008, ss. 298-300). Jednym z nich jest przeprowadzenie normalizacji/standaryzacji wielu języków indiańskich (a więc opracowanie alfabetów, a nawet słownictwa), co było konieczne w chwili wprowadzenia tych języków do szkół. I tak dla przykładu, w Ekwadorze stworzono już alfabety dla wszystkich języków rdzennych (Haboud 2009, ss. 352-354). Po drugie, opracowano materiały szkolne w wielu językach, a po trzecie, przeprowadzono językowe szkolenia nauczycieli. Obok kwestii *stricte* językowych, zauważalny jest też znaczący wzrost zaangażowania samych nauczycieli oraz społeczności w przygotowywanie programów nauczania oraz opracowywanie materiałów dydaktycznych. Bardzo dobrym tego przykładem może być uznany peruwiański program kształcenia dwujęzycznych nauczycieli FORMABIAP (zob. Renfigio Vásquez 2007, ss. 69-75), kładący nacisk na potrzeby społeczności rdzennych. Innym przykładem są działacze w Boliwii i Ekwadorze oraz ich wpływ na politykę edukacyjną w kraju (López 2009, ss. 18, 25). Jeśli natomiast chodzi o samych uczniów, badania pokazują, że dwujęzyczna edukacja może wpłynąć korzystnie na zapisy do szkół, uczęszczanie na zajęcia oraz rzadsze powtarzanie klas. Co więcej, może też przyczynić się do wzrostu i rozwoju samooceny wśród uczniów, jak również do zwiększenia się ich zdolności adaptacyjnych.

Wiele postulatów i założeń nie zostało jednak wprowadzonych w życie, bądź też są realizowane w niewystarczającym stopniu. Na plan pierwszy wysuwają się tutaj z jednej strony trudności związane z samą możliwością wdrożenia tych programów. A zatem, poważną przeszkodę stanowi, na przykład, brak środków. Wdrażanie programu mogą też uniemożliwić lub utrudnić konflikty pomiędzy administratorami a społecznością indiańską pragnącą aktywnie uczestniczyć w procesie decyzyjnym. Drugim rodzajem problemów są te związane z programem nauczania lub personelem. Poważną przeszkodą dla prawidłowego funkcjonowania programów jest niewystarczająca liczba odpowiednio wykwalifikowanych nauczycieli, techniki nauczania używane przez nauczycieli oraz dbałość o „normę", co oddala język wykładany w szkole od tego, używanego przez społeczność (López, Sichra 2008, s. 304). Ponadto, programy dwujęzycznej edukacji nie funkcjonują we wszystkich językach, a jedynie w najszerzej używanych. Problemem innego rodzaju jest fakt, że edukacja dwujęzyczna w dużej mierze zależy od pomocy międzynarodowej.

Zakończenie

Wielokulturowa natura państwa z jednej strony zakłada współistnienie równoprawnych kultur, z drugiej zaś – podtrzymywanie i regulowanie różnorodności kulturowej. W sferze dyskursu kraje Ameryki Łacińskiej starają się zapewnić rdzennym mieszkańcom należne miejsce, również w sferze języka, poprzez postanowienia konstytucji i inne regulacje prawne.

Niemniej, Ameryka Łacińska boryka się z problemami dwojakiego rodzaju. Po pierwsze, wydaje się, że państwa latynoamerykańskie mają trudności z poradzeniem sobie z własną bogatą wielokulturowością. Z jednej strony bowiem, podejmowane są rzeczywiste, ważne kroki na rzecz uznania i ochrony języków indiańskich, takie jak: przepisy prawa, standaryzacja języków, alfabety, akademie językowe, nauczanie dwujęzyczne idące w stronę nauczania wielo/międzykulturowego dla wszystkich obywateli. Z drugiej jednak strony, problemy finansowe, nieefektywne w wielu wypadkach programy nauczania dwujęzycznego, ograniczony dostęp ludności rdzennej nieposługującej się hiszpańskim do administracji czy wymiaru sprawiedliwości, a przede wszystkim głęboko zakorzenione negatywne stereotypy na temat ludności rdzennej i jej kultury, powodują – często mimo dobrych chęci – poważne problemy z egzekwowaniem zapisów regulacji prawnych. Najbardziej zaskakującym wydaje się przypadek kraju oficjalnie dwujęzycznego, jakim jest Paragwaj, w którym jak dotąd pozostaje wiele do zrobienia, by status guaraní osiągnął rzeczywiście status równy hiszpańskiemu. Innym wyzwaniem jest z pewnością przebogata różnorodność kulturowa (językowa) regionu. Potrzeba bowiem systematycznych i szeroko zakrojonych badań (oraz wykwalifikowanych badaczy mogących takie badania wykonać), które opiszą setki języków i przeprowadzą ich standaryzację (w tym języków społeczności w dużej mierze lub całkowicie odseparowanych od reszty świata) i pomogą im utrzymać się przy życiu (w wypadku ginących społeczności).

Drugim ważnym problemem jest fakt, że same społeczności indiańskie wyrzekają się swego języka, uważając go za przeszkodę w rozwoju/komunikacji, i przyjmują język większości/narodowy/inny. Należy bowiem pamiętać, że różnorodność językowa jest zagrożona również i z tej przyczyny. O ile całkowicie zasadne jest pytanie o to, na ile państwa powinny ingerować w decyzję Indian o podtrzymaniu bądź wyrzeczeniu się ich języków, bezsprzecznie jednak ich odrzucenie może prowadzić do wymarcia kolejnych języków. W tej sferze owoce mogą przynieść z jednej strony odpowiednio skonstruowane programy nauczania (oraz kształcenia nauczycieli), które – jak te wspomniane wcześniej – będą kładły nacisk na szczególną wagę i bogactwo kultury uczniów. Z drugiej zaś, wielokulturowe (wzbogacające) programy nauczania kierowane do szerszego społeczeństwa mogą przyczyniać się do osłabiania stereotypowego, negatywnego postrzegania ludności rdzennej, a w zamian za to – do wykształcenia stosunku pełnego zrozumienia i akceptacji.

A zatem odpowiedzialność za przetrwanie i zachowanie języków rdzennych w regionie spoczywa na obu stronach – społeczeństwie „narodowym" i samych społecz-

nościach. Po stronie społeczeństwa oraz instytucji państwowych leży stanowienie i wdrażanie praw/programów umożliwiających rzeczywiste zachowanie dziedzictwa przy równoczesnym rozwoju społeczności rdzennych, zaś po stronie wszystkich społeczności indiańskich – uznanie znaczenia własnego języka za istotną część swego dziedzictwa i ważny element tożsamości grupy. Istniejące przykłady pokazują, że działania takie mogą okazać się bardzo efektywne.

Bibliografia

Acciones de Gobierno para el Desarollo Integral de los Pueblos Indigenas. Informe 2007, (2008), Comisión Nacional Para El Desarrollo de los Pueblos Indígenas, Mexico.

Adelaar, Willem, (2007), „Latin America", w: Ch. Moseley (ed.), *Encyclopedia of the World's Endangered Languages*, Routledge, New York.

Aikhenvald, Alexandra Y., (1999), „The Arawak Language Family", w: R. M. W. Dixon, A. Y. Aikhenvald (ed.), *The Amazonian Languages*, Cambridge University Press, Cambridge.

Aikhenvald, Alexandra Y., R. M. W. Dixon, (1999), „Other Small Families and Isolates", w: R. M. W. Dixon, A.Y. Aikhenvald (ed.), *The Amazonian Languages*, Cambridge University Press, Cambridge.

AILLA (Archive of the Indigenous Languages of Latin America), b.d., http://www.ailla.utexas.org/site/la_langs.html.

Azevedo, Milton Mariano, (2005), *Portuguese: a linguistic introduction*, Cambridge University Press, New York.

Bolivia: características sociodemograficas de la población indígena, (2005), Instituto Nacional de Estadísticas, La Paz, http://www.ine.gob.bo/PDF/DIFD/CaracteristicasSociodemograficas-PoblacionIndigena2.pdf.

Brenzinger, Matthias, (ed.), (2007), *Language Diversity Endangered*, Mouton de Gruyter, Berlin.

Calvo Pérez, Julio, (2004), *La vitalidad de las lenguas amerindias en el cono sur americano*, w: *Lenguas vivas en América Latina*, Universidad Autónoma/Institut Catalá de Cooperación Iberoamericana, Madrid/Barcelona.

Campbell, Lyle, (2000), *American Indian Languages. The Historical Linguistics of Native America*, Oxford University Press, New York.

Censabella, Marisa, (2009), *Uruguay* w: *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina*, tom 1, UNICEF/FUNPROEIB Andes, Cochabamba.

CLIN (*Catálogo de las lenguas indígenas nacionales*), Diario 14 de enero 2008, Oficial, http://www.inali.gob.mx/pdf/CLIN_completo.pdf.

Cummings, S. M., Stella Tamayo, (1994), *Language and Education in Latin America: An Overview*, „HRO Working Papers", http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001866/186620e.pdf.

Daniels, Frank Jack, (2011), „Learning in the Wilds: Venezuela's First Indigenous University", *Venezuelananalysis* (data dostępu: 21.06.2011), http://venezuelanalysis.com/analysis/6287.

„Debate por „discriminación" lingüística", 25.04.2009, *BBC Mundo*, http://www.bbc.co.uk/mundo/america_latina/2009/04/090424_0201_peru_supa_discriminacion_rb.shtml.

Derbyshire, Desmond C., (1999), „Caribe", w: R.M.W., Dixon, A. Y. Aikhenvald (ed.), *The Amazonian Languages*, Cambridge University Press, Cambridge.

García Tesoro, Ana Isabel, (2004), *Lenguas y cultura en Guatemala*, w: *Lenguas vivas en América Latina*, Universidad Autónoma/Institut Catalá de Cooperación Iberoamericana, Madrid/Barcelona.

García Tesoro, Ana Isabel, (2008), „Guatemala", w: A. Palacios (coord.), *El español en América: contactos lingüísticos en Hispanoamérica*, Ariel, Barcelona.

Gobierno promulga la Ley de Lenguas, 5.01.2011, „E'a. Periódico de Interpretación y Análisis", http://ea.com.py/gobierno-promulga-la-ley-de-lenguas/.

Grinevald, Colette, (2007), „Endangered Languages of Mexico and Central America", w: M. Brenzinger (ed.), *Language Diversity Endangered*, Mouton de Gruyter, Berlin.

Gynan, Shaw N., (2007a), „Language Planning and Policy in Paraguay", w: B. Baldauf Jr., R. B. Kaplan (ed.), *Language Planning and Policy in Latin America, Vol. 1, Ecuador, Mexico and Paraguay*, Multilingual Matters, Clevedon.

Gynan, Shaw N., (2007b), „The Language Situation in Paraguay: An Update", w: B. Baldauf Jr., R.B. Kaplan (eds.), *Language Planning and Policy in Latin America, Vol. 1, Ecuador, Mexico and Paraguay*, Multilingual Matters, Clevedon.

Haboud, Marleen, (2009), *Ecuador Amazónico*, w: *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina*, tom 1, UNICEF/FUNPROEIB Andes, Cochabamba.

Haboud, Marleen, Esmeralda de la Vega, (2008), „Ecuador" w: A. Palacios (coord.), *El español en América: contactos lingüísticos en Hispanoamérica*, Ariel, Barcelona.

Hernández, Arturo, Nallely Argüelles, (2009), *Chile patagónico*, w: *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina*, tom 1, UNICEF/FUNPROEIB Andes, Cochabamba.

INE (Instituto Nacional de Estadística) (2002), *Variable idioma materno: idioma o lengua en que aprendió a hablar*, Censos Nacionales XI de Población y VI de Habitación, http://www.ine.-gob.gt/Nesstar/Censo2002/survey0/dataSet/dataFiles/dataFile1/var27.html.

Jensen, Cheryl, (1999), *Tupí-Guaraní*, w: R.M.W. Dixon, A.Y. Aikhenvald (ed.), *The Amazonian Languages*, Cambridge University Press, Cambridge.

Kaganiec-Kamieńska, Anna, (2009), „Polityka językowa Meksyku w kontekście praw kulturowych", w: K. Derwich (red.), *Meksyk w XXI wieku. Polityka – społeczeństwo – gospodarka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

Klee, Carol, Andrew Lynch, (2009), *El español en contacto con otras lenguas*, Georgetown University Press, Washington D.C.

La cumbre de presidentes del Mercosur reconoció al Guaraní como idioma oficial del bloque, „Misionesonline", 27.07.2009, http://www.misionesonline.net/noticias/27/07/2009/la-cumbre-de-presidentes-del-mercosur-reconocio-al-guarani-como-idioma-oficial-del-bloque.

Lemus, Jorge E., (2008), „Un modelo de revitalización lingüística: el caso del náhuat o pipil de El Salvador", *Diálogos*, no. 2, http://www.udb.edu.sv/dialogos/PDF/dialog2experiencia.pdf.

Lenguas Nativas de Colombia (b.d.), Ministerio de Cultura de Colombia, http://www.mincultura.gov.co/?idcategoria=5114.

Lenguas vivas en América Latina (2004), Universidad Autónoma/Institut Catalá de Cooperación Iberoamericana, Madrid/Barcelona.

Ley N° 29735 busca recuperar y difundir las lenguas originarias del Perú, 6.07.2011, „La República", http://www.larepublica.pe/06-07-2011/ley-n-29735-busca-recuperar-y-difundir-las-lenguas-

originarias-del-peru.

López, Luis Enrique, (2009), *Reaching the unreached: indigenous intercultural bilingual education in Latin America*, Commission Background Study for EFA Global Monitoring Report.

López, Luis Enrique, Fernando García, (2009a), „Ecuador andino", w: *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina*, tom 2, UNICEF/FUNPROEIB Andes, Cochabamba.

López, Luis Enrique, Fernando García, (2009b), „Perú andino", w: *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina*, tom 2, UNICEF/FUNPROEIB Andes, Cochabamba.

López, Luis Enrique, Inge Sichra, (2008), „Intercultural bilingual education among indigenous peoples in Latin America", w: J. Cummins, N. H. Hornberger (ed.), *Encyclopedia of Language and Education*, vol. 5 (Bilingual Education), Springer Science/Business Media LLC, New York.

Mapa etnolingüístico del Perú, (2010), Instituto Nacional de Desarrollo de Pueblos Andinos, Amazónicos y Afroperuanos (INDEPA), http://www.scielo.org.pe/pdf/rins/v27n2/-a19v27n2.pdf.

Malvestitti, Marisa „Argentina patagónica", w: *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina*, tom 1, UNICEF/FUNPROEIB Andes, Cochabamba.

Mattei Muller, Marie–Claude, (2007), „¿Lenguas y culturas amerindias en peligro? Desaciertos y logros", w: *Lenguas de América / IV Foro de las Lenguas Amerindias*, Casa América, Barcelona.

Meliá, Bartolomeu, (1983), „La lengua guaraní del Paraguay", w: B. Pottier (ed.), *América Latina en sus lenguas indígenas*, UNESCO/Monte Avila Editores, Caracas.

Meliá, Bartolomeu, (2004), „Vitalidad y dolencias de la lengua guaraní del Paraguay", w: *Lenguas vivas en América Latina*, Universidad Autónoma/Institut Catalá de Cooperación Iberoamericana, Madrid/Barcelona.

Meliá, Bartolomeu, (2009), „Paraguay", w: *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina*, tom 1, UNICEF/FUNPROEIB Andes, Cochabamba.

Meliá, Bartolomeu, (2011), korespondencja mailowa z dn. 2.10.2011 r.

Mello-Walker, Ruth Mariela, (2004), „Política lingüística y realidad educativa de la República del Paraguay", w: *Lenguas vivas en América Latina*, Universidad Autónoma/Institut Catalá de Cooperación Iberoamericana, Madrid/Barcelona.

Moore, Denny, (2007), „Endangered Languages of Lowland Tropical South America", w: M. Brenzinger (ed.), *Language Diversity Endangered*, Mouton de Gruyter, Berlin.

Moseley, Christopher (ed.), (2007), *Encyclopedia of the World's Endangered Languages*, Routledge, New York.

Palacios Alcaine, Azucena, (2008a), „Paraguay", w: A. Palacios (coord.), *El español en América: contactos lingüísticos en Hispanoamérica*, Ariel, Barcelona.

Palacios, Azucena (coord.), (2008b), *El español en América: contactos lingüísticos en Hispanoamérica*, Ariel, Barcelona.

Perasso, Valeria (2010), *Paraguay: impulsan el guaraní como „lengua oficial"*, BBC Mundo (20.08.2010), http://www.bbc.co.uk/mundo/cultura_sociedad/2010/08/100819_paraguay_-lenguas_guarani_lav.shtml.

Perkins, John, (2006), *Wyznania ekonomisty od brudnej roboty*, Wyd. Studio EMKA, Warszawa.

¿Por qué se presentó una ley de lenguas nativas ante el Congreso de la República?, b.d., Ministerio de Cultura de Colombia, http://www.mincultura.gov.co/?idcategoria=28793#.

Posern-Zieliński, Aleksander, (2005), *Między indygenizmem a indianizmem*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.

Programa para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas 2001-2006, b.d., Academia Mexicana de Derechos Humanos, http://amdh.com.mx/ocpi/documentos/docs/6/26/01.pdf.

Pueblos Indígenas del Paraguay. Resultados Finales. (2003, II Censo Nacional Indígena de Población y Viviendas 2002, http://www.dgeec.gov.py/Publicaciones/Biblioteca/censo_indigena/Capitulo%201.pdf.

Rengifo Vásquez, Moisés, (2007), „Formación de maestros bilingües en la Amazonia Peruana", w: *Lenguas de América / IV Foro de las Lenguas Amerindias*, Casa América, Barcelona.

Rodrigues, Aryon D., (1999), „Tupí", w: R. M. W. Dixon, A. Y. Aikhenvald (ed.), *The Amazonian Languages*, Cambridge University Press, Cambridge.

Sichra, Inge, (2009a), „Introduction", w: *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina*, tom 1, UNICEF/FUNPROEIB Andes, Cochabamba.

Sichra, Inge (2009b), „Bolivia andina", w: *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina*, tom 2, UNICEF/FUNPROEIB Andes, Cochabamba.

SIL International (Summer Institute of Linguistics International), b.d., http://www.sil.org/worldwide.html.

Silva, Ramón, (2007), „La lengua guaraní en los medios de comunicación e internet en Paraguay", w: *Lenguas de América / IV Foro de las Lenguas Amerindias*, Casa América, Barcelona.

Solís Fonseca, Gustavo, (2011), „Quechua: una síntesis", *Construyendo Nuestra Interculturalidad.* Nº6/7. Año 7. Vol. 6: 1-18, http://interculturalidad.org/attachments/article/89/Solis_Quechua-Una-sintesis.pdf.

Steckbauer, Sonja M., (1995), *Bilingüísmo quechua-español y educación en el Perú*, w: R. Arzápalo Marín, Y. Lastra (comp.), *Vitalidad e influencia de las lenguas indígenas en Latinoamérica*, UNAM, México.

Suárez, Jorge A., (2007), *The Mesoamerican Indian Languages*, Cambridge University Press, New York.

Terborg, Roland, Laura Garcia Landa, Pauline Moore, (2007), *Language Planning in Mexico*, w: B. Baldauf Jr., R. B. Kaplan (ed.), *Language Planning and Policy in Latin America, Vol. 1, Ecuador, Mexico and Paraguay*, Multilingual Matters, Clevedon.

Torero, Alfredo, (1983), „La familia lingüística quechua", w: B. Pottier (coord.), *América Latina en sus lenguas indígenas*, UNESCO/Monte Ávila Editores, Caracas.

Tovar, Marcela, (coord.), (2001), *Perfil de los pueblos: Maya, Garífuna y Xinca de Guatemala*, RUTA/Banco Mundial/Ministerio de Cultura y Deportes de Guatemala, Guatemala, http://-www.ruta.org/admin/biblioteca/documentos/164.pdf.

Tsunoda, Tasaku, (2006), *Language Endangerment and Language Revitalization*, Mouton de Gruyter, Berlin.

UNESCO Interactive Atlas of the *World's Languages in Danger*, b.d., http://www.unesco.org/culture/languages-atlas/#.

Zimmermann, Klaus, (2004), „El contacto de las lenguas amerindias con el español en México", *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, no. 2 (4).